

# LA EDUCACION GENERAL Y LA FORMACION PARA EL TRABAJO COMO VIAS SEPARADAS EN LA EDUCACION TRADICIONAL \*

Federico Gómez Rodríguez de Castro

## 1. PRECISIONES

El título puede aparecer formulado en un tono apriorístico que, al menos como preocupación metódica debe ser puesto entre paréntesis o por lo menos matizado. En efecto, pudiera parecer que se da por hecho que en la educación tradicional la «educación general» y la «formación para el trabajo» han constituido vías separadas.

En realidad la anterior afirmación responde más o menos a un sentir general, pero a lo sumo dicha formulación debe ser entendida como hipótesis de trabajo que bien pudiera resultar nula.

Por otra parte al enfrentarnos con el tema, a los primeros pasos empieza a vacilar el suelo bajo los pies. 1.1.) ¿Qué debemos entender por «trabajo»? 1.2.) ¿A qué llamamos educación general? 1.3.) ¿Qué es eso de educación tradicional?

Es necesario pues, responder con precisión al menos a los efectos de este trabajo, a las interrogaciones anteriores.

1.1. El concepto de trabajo viene expresando de modo

(\*) Ponencia presentada a la Mesa Redonda «Educación y Trabajo», organizada por el Comité Español de Bienestar Social y celebrada en Madrid los días 4 y 5 de noviembre de 1977.

habitual desde cualquier tipo de actividad humana que, modificando la naturaleza o manipulando las ideas, produce algo hasta la actividad retribuida por cuenta ajena. En círculos ideológicos puede incluso significar sólo el trabajo físico productivo realizado por obreros o proletarios.

Para nuestro propósito entenderemos como trabajo, la actividad productiva del hombre en cuanto está ordenada a su subsistencia. Se opondría el concepto trabajo al concepto juego, a la actividad lúdica que es la expresión de la actividad superabundante, propia de la naturaleza humana, pero no encaminada a producir los objetos necesarios para la subsistencia en el orden personal o en un orden social por grande que sea su complicación. Somos conscientes de la confusa delimitación que adoptamos, pero quizá sea la única manera de dar un significado a las ideas que se van a exponer.

1.2. El concepto de educación general padece también de una cierta equivocidad.

Puede entenderse por educación general, y de hecho quizá sea ésta la acepción más extendida, el proceso educativo que tiene como objeto dotar al individuo humano del repertorio suficiente de hábitos instrumentales, esquemas intelectuales y criterios éticos de base para insertarse como miembro activo en la sociedad humana.

De hecho, también, puede coincidir el concepto de educación general con las diversas tareas históricas, a partir de la intervención de los estados nacionales, llevadas a cabo por los regímenes políticos a través de planes de estudio que se ofrecen o se imponen a los ciudadanos bajo las denominaciones de Enseñanza elemental, Enseñanza primaria, Enseñanza general básica, etc.

No obstante, la delimitación no es fácil ni acaso posible. La Educación general puede ser entendida o bien atribuyendo el adjetivo general habida cuenta del número mayor o menor de individuos que la reciben o bien habida cuenta del conjunto de materias que se consideran necesarias para constituir el currículum educativo.

Además, la contraposición «educación general» y «formación para el trabajo» es difícil de establecer. Cualquier educación

general puede ser considerada de alguna manera como una formación para el trabajo. En efecto, la escuela europea del siglo XVIII, por ejemplo, en un primer intento de educación popular de masas, nutría fundamentalmente su currículum con la lectura, la escritura y el cálculo, destrezas todas ellas que facilitaban el acceso a puestos de trabajo en una sociedad urbana de complejidad creciente, testigo del nacimiento de una burocracia, un comercio y una incipiente industria, que requerían hombres capaces de leer, escribir y contar.

Simplificando, la educación, al margen de teorizaciones, ha sido el instrumento fuente o garantía del ejercicio del poder. Como tal ha sido apetecida por los individuos y clases dominantes o por los individuos o clases con un nivel de conciencia suficiente como para aspirar al poder. De aquí que la educación haya sido guerrera cuando las armas han sido el instrumento para alcanzar el poder, espiritual cuando las ideas o las creencias han sido el instrumento para alcanzar el poder, técnica cuando la técnica, que desemboca en armas o riquezas, sirve para el acceso al poder. Históricamente las clases dominantes han pretendido mantener la exclusividad del tipo de formación más apto para obtener más poder.

No se puede hablar de «educación general» y formación para el trabajo como vías paralelas o separadas de educación. Más bien han sido vías, a veces coincidentes, pero con objetivos o metas distintas. La educación general es propedeútica, prepara a..., Según su extensión o intensidad desemboca en las puertas de un oficio, de una profesión. En cada uno de los niveles de salida aguarda un «matasellos» de estratificación social.

Hasta las cabezas más lúcidas de la Ilustración pensaron, por ejemplo, que el artesano-campesino no necesitaba educación.

Por el contrario, el espíritu discutidor e interrogante de la primitiva Universidad se vio rápidamente corroído por el ataque de estudios profesionales hasta constituir carreras, auténtica ordenación de la formación para el trabajo. La búsqueda angustiada durante el siglo XII del Derecho perdido desemboca rápidamente en profesionales de las leyes. La aventura científica de los s.s. XVII y XVIII desemboca posteriormente en el cúmulo actual de profesiones científicas y técnicas.



Las enseñanzas medias que se establecieron ampliamente en Europa sobre todo a partir del s. XIX, eran enseñanzas ordenadas a preparar el acceso a la Universidad ya convertida casi por completo en escuela de altas profesiones. Eran, y lo son en una gran parte enseñanzas para grupos dominantes o privilegiados. Tenían como objetivo primordial, aunque no confesado, preparar al estudio de las profesiones más lucrativas y de mayor prestigio social ¿Hasta qué punto eran «educación general» o «formación — remota si se quiere — para el trabajo».

1.3. Finalmente para terminar este apartado de clarificaciones previas, confesaremos que el concepto de «educación tradicional» puede prestarse a notables ambigüedades. En efecto incluso hasta puede encerrar un matiz ya encomiástico ya peiorativo, según el contexto ideológico desde el que se formule.

Desde otra perspectiva hay muchos tipos de tradiciones de tal suerte que no puede hablarse sin más y en singular de educación tradicional.

Si por educación tradicional queremos entender solo la educación que en general se ha dado hasta ahora nos encontramos en que en ella confluyen y amalgaman distintas tradiciones.

Podríamos hablar de tradiciones clásicas, eclesiásticas, napoleónicas, neohumanistas, psicologicistas, socialista utópica, anarquistas, etc., etc. Cada una de ellas con un aval de tiempo, de extensión y de intensidad diferentes.

Además, las tradiciones pueden afectar o a la organización, o a los métodos, o a la figura del profesor, o a la ideología que la informa, etc.

Hecha esta salvedad, quizá nos quede solo el recurso de llamar educación tradicional, a la que por inercia o por reflexión tiende sistemáticamente a evitar la innovación. Acotación ésta sumamente pobre e imprecisa. La que hoy llamamos enseñanza oficial es en sí misma una amalgama de distintas tradiciones según la ideología, o actitud personal que se inyecte en los aparentemente idénticos marcos legales.

Esta enseñanza «oficial» en cuanto a su estructura político estatal apenas tiene dos siglos de «tradición». Sin embargo, en

estos dos siglos han habido momentos de inspiración religiosa de tradición milenaria, o momentos de inspiración en unos determinados siglos tomados como paradigma histórico, o momentos de inspiración liberal, o momentos de inspiración socialista, etc., etc.

Hasta podríamos caer en la trampa de llamar educación tradicional a la impartida en la época histórica nacional inmediatamente anterior. Aún en esta etapa inmediatamente anterior es posible detectar diversos componentes tradicionales que han luchado intestinamente por la hegemonía. Además en esta misma época las variaciones o incluso oposiciones entre los distintos marcos legislativos son de una significación relevante. Bastaría como ejemplo comparar los planes de estudio desde el 1938 a 1970 o la normativa de la Formación Profesional desde el estatuto de 1928 a la ley de 1955 o a la L.G.E. de 1970.

Por otro lado, inscribir el concepto de «educación tradicional» en un marco histórico exclusivamente nacional sería un desatino.

Por esto, más que hablar de «educación tradicional» tendremos que señalar simplemente diversos componentes originados en distintas tradiciones: mágicas, filosóficas, nacionalistas, etc.

## 2. TESIS

Así las cosas, intentaremos defender la tesis de que en el momento actual se abre paso con fuerza cada vez mayor la conciencia de que

1. Hasta ahora, la educación ha sido uno de los elementos que ha contribuido con más eficacia a una desigualdad de los hombres basada en el trabajo que realizan. Desigualdad manifestada en el ámbito económico, en el ámbito cultural, etc.

2. A partir de ahora debería abolirse esta fuente de desigualdad, pasando de la formación para el trabajo al trabajo como formación.

El punto de inflexión podría situarse históricamente, con

muchas reservas, a partir de los atisbos más radicales de la Revolución Francesa y de los socialistas utópicos para tomar cuerpo de doctrina en Hegel y la izquierda hegeliana y pasar al campo de las aplicaciones, no solo especulativas, sino también político-sociales a partir de Marx y de las realizaciones educativas de los países del Este de Europa, China, Cuba, etc.

En resumen, de alguna manera toda educación ha sido educación para el trabajo. Con más exactitud: cada tipo de educación ha sido educación para un tipo de trabajo. Los tipos de trabajo de más prestigio o más remunerativos han generado en la sociedad currículos educativos selectivos. Los cambios sociales sucesivos, han condicionado la aparición de puestos de trabajo que a su vez han generado nuevos currículos. Por ejemplo, la desaparición de la esclavitud generó todo un repertorio de puestos de trabajo retribuido; el maquinismo ha originado, igualmente, multitud de puestos de trabajo. Paulatinamente, las agrupaciones sociales nacionales se han ido configurando como «repúblicas de trabajadores». Si no a niveles reales, al menos a niveles de conciencia, todo miembro de la sociedad es un trabajador.

A partir de este punto, la problemática se centra en la «dignidad» del trabajo y en intentar evitar que el trabajo sea la fuente de discriminación. No sirve un proyecto que prepare a los hombres a desempeñar un puesto de trabajo, que sea la fuente de su status social económico. Se aspira y quizá pisamos ya los umbrales de la utopía, a crear la conciencia del valor del trabajo como elemento de formación, a revisar la jerarquía de los diversos tipos de trabajo, a no ordenarlos por un rendimiento económico que se les atribuya arbitrariamente.

La dignidad del trabajo no debe depender de la remuneración económica sino del servicio a la comunidad, que a su vez tampoco ha de medirse con raseros pecuniarios.

No se prepara mediante la educación a un puesto de trabajo que conlleve una remuneración determinada, sino que mediante la educación y a través del trabajo se hace comprender el valor del trabajo como intermediario entre el hombre y la naturaleza y entre el hombre y la sociedad. El trabajo es la tarea común de todos los hombres de hacer habitable el universo y



perfeccionante la vida misma. En una conciencia social así clarificada «cada cual aporta su trabajo según su capacidad y recibe según su necesidad».

Decíamos hace un momento que quizá estuviéramos en los umbrales de utopía. De hecho la dialéctica de las ideas lima a éstas o las fecundas. Así por ejemplo Teo Dietrich hablando del tema que nos ocupa señala que Lenin se aparta ya de la idea marxista de la educación politécnica. «En efecto, mientras Marx y sus "auténticos" intérpretes pedagógicos como Blonskij pensaban realizar una verdadera unificación de la enseñanza y de la producción (tendiendo a la disolución de la enseñanza en la producción), Lenin, desde el punto de vista del político interpreta este principio (reunión de la producción y la enseñanza) en el sentido siguiente: hay que enseñar y explicar sobre el plano ideológico las nociones de base, y no tanto realizar la participación en la producción, y esto precisamente porque las circunstancias presentes no lo permiten».

### 3. ESBOZO HISTORICO

Nos vamos a limitar a determinados hitos que pueden ser considerados como raíz de tradiciones presentes en el problema que planteamos en la tesis.

Algunos de estos hitos emergen con mayor fuerza en algunos momentos de la historia europea, pero de algún modo siguen presentes con mayor o menor ponderación en los elementos constitutivos de los currículos educativos actuales.

Explícita o implícitamente la meta del currículo formativo es la preparación para el ejercicio del poder, en diversos niveles de aplicación o autonomía. El cauce de ese ejercicio ha sido la guerra o la política, o las ideas o las creencias o la actividad comercial, artesanal, industrial,...

A cada uno de estos cauces han correspondido a lo largo de la Historia, sucesiva o simultáneamente, modos de entender el hecho educativo. Veamos algunos:

3.1. La Paideia Homérica, es una paideia ejemplar. EL joven argivo tiene delante de sí ejemplos que debe imitar o

rechazar. Aquiles el de los pies ligeros, o Ulises fértil en recursos, o Ajax Telamon el fuerte, o Agamenón, pastor de hombres o el rubio Menelao causa con su flaqueza de los males de los aqueos. Los hombres y los dioses representan las virtudes del prototipo: audacia, astucia, agilidad, fuerza, prudencia y las debilidades del antihéroe. Todo tiende monolíticamente a perfilar el modelo educativo eficaz. La ocupación por excelencia es la ocupación guerrera, la defensa de la comunidad, de su prestigio y poder. Es, sin embargo, interesante hacer notar que esta actitud se configura como un deber social y al respecto es significativo que la primera vez que en textos escritos griegos se emplea la palabra *paideia* (crianza) para designar la educación se explica que por la educación el hombre contrae tal deuda con la comunidad que el pago de la misma puede exigir hasta la vida. «No retrocederá por temor a estrepitosos relinchos de caballos fogosos; antes bien, morirá, pagando así a la patria la deuda de su crianza...» (Esquilo. Los siete contra Tebas). Paralela a la areté homérica de los nobles y heroes, Hesiodo revela una segunda fuente de cultura: el valor del trabajo y la busca apasionada del derecho, pero en el área restringida de los campesinos libres de Beocia.

3.2. No es una formación para el trabajo, no es el adiestramiento en unas técnicas lo que propone Hesiodo, al cabo poeta, sino el despertar la conciencia del valor del trabajo, elemento de formación moral. Esta vena correrá las más de las veces subterránea, por la cultura europea aflorando a veces en los ideales de justicia y trabajo del campesinado pequeño y libre: «Trabaja para que el hambre te aborrezca y te ame la casta y bella Démeter y llene con abundancia tus graneros. Quién vive ocioso es aborrecido de los dioses y de los hombres. A semeja al zángano que consume el penoso trabajo de las abejas. Procúrate un justo placer entregándote, en una justa medida, al trabajo. El trabajo no es ninguna vergüenza. La ociosidad sí es una vergüenza». En Hesiodo apunta pues la formación de la clase popular que fundamenta la areté en el trabajo, y mediante esta autoformación espiritual el campesino sale de su aislamiento y hace sentir su voz en el agora de las naciones griegas. Así como la cultura aristocrática adquiere en Homero una influencia de tipo gene-



ral humano, con Hesiodo la civilización campesina sale de los estrechos límites de su esfera social.

3.3. Otro de los componentes de la *Paideia* griega es la utopía platónica en torno a la educación. La evolución política de las naciones griegas genera la *Politeia* es decir, el enfoque político de la Educación. La Educación pasa a ser la «almendra esencial de la Política». En Platón y luego en los sofistas están las líneas maestras de lo que será el canon de formación europeo casi hasta nuestros días. El corte aristocrático e intelectualista de esta concepción educativa puede ser considerado como uno de los factores responsables de la división del trabajo en trabajo espiritual y trabajo corporal, o como acostumbra a decirse con inexactitud trabajo intelectual por una parte y físico por otra.

La preocupación platónica es la formación política del ciudadano y la progresiva selección de los responsables del gobierno de la ciudad. Esta preocupación por la formación de los selectos reaparecerá continuamente en contextos históricos tan dispares como en la experiencia universitaria o la educación caballeresca medievales o en la formación humanística del Renacimiento.

No hay preocupación ostensible en Platón por la formación para otros tipos de trabajo. La meta de su educación es el generalista: «El que es capaz de ideas generales es dialéctico, el que no, no» (Rep. 537) y el medio es una educación de tipo formal surgida de la concepción de las «facultades» como estructura de la actuación del hombre frente al mundo. En su concepción está presente el concepto educativo de transferencia que va a regir desde entonces, incluso con extrapolaciones abusivas, en muchos siglos de educación europea.

El concepto platónico de la educación presenta tres notas definitorias: En primer lugar la educación es purificación del alma, su liberación de los condicionantes físicos: el cuerpo y el «alogón» físico que perturban la claridad del conocimiento y se aplica solo a sombras que se mudan, sombras de seres.

En segundo lugar, la vida espiritual es la superior realidad humana. Esta vida espiritual no se ejercita solo en encerrar la realidad material en formas, sino en la creación de valores.

En tercer lugar el arte de la educación es una mimesis o

imitación y el arte sumo es la creación del Estado, donde el individuo encuentra el grado de perfección individual más alto armonizado con el bien común, idea dominante ya en la Constitución de Solón del 638 y cuyos ecos van a llegar con claridad neta y con fuerza hasta Hegel.

Para aplicar este concepto expuesto, Platón concibe un currículo educativo distribuido en tres etapas con objetivos perfectamente definidos en cada una.

La primera etapa educativa intenta conseguir hábitos, como germen de las virtudes morales de la templanza y la fortaleza.

Para conseguir desarrollar los hábitos se rechazan las destrezas manuales «como vil y antiliberal y que no es signa de ser llamada educación» (Leyes 643, 644).

Los instrumentos didácticos de esta etapa son la gimnasia y la música que dirigen los sentimientos de placer y dolor hacia el orden (Leyes 653). Este camino conduce a la «andreaia» a través de un ethos. El éthos es la consecuencia de un nomos que a su vez es el intento de hacer permanecer el pathos o entusiasmo.

Esta primera etapa educativa se extiende hasta los 18 años. Nos encontramos frente a una ordenación de una educación general enumerada sobriamente y base para las dos etapas siguientes que constituyen el aprendizaje de la actividad política, preparación pues para una actividad o trabajo.

En la segunda etapa se tiene como objetivo la adquisición de las virtudes superiores: justicia y sabiduría a través de la gran conversión: «el paso de la ignorancia a la sabiduría implica la conversión de la vida de los sentidos al comercio con las realidades ideales». (Rep. 521).

El instrumento para suscitar esta conversión es el pensar matemático, «ayuda universal» (Rep. 522) «liberador de lo concreto» (Rep. 525) «llave maestra de la vida práctica» (Leyes. 750).

A partir de los 20 años Platón inicia la primera selección de los que pueden ser gobernantes. «Todos los conocimientos adquiridos profusamente en la niñez, los obtendrán ahora en una visión sinóptica de las relaciones entre una y otras ciencias y entre éstas y la naturaleza del ser». (Rep. 537).

Todavía estos flamantes dialécticos habrán de ser probados

hasta los 30 años y paulatinamente les serán encomendadas las dos actividades prioritarias en la sociedad platónica: la guerra y la política.

Nos encontramos pues, ante un currículo que a partir de una educación formal amplia se encamina hacia la cima de la formación que hace apto al educando para las funciones sociales prevalentes. Prácticamente este currículo abarca toda la vida —pensaríamos en términos actuales en una formación permanente—.

Aquí se confirma la tradición de un canon de formación perfectamente estructurado con vistas a preparar unas funciones sociales. Las funciones reservadas a un grupo de escogidos, ciertamente pero una educación que es una preparación para una vida activa.

3.4. La Paideia sofista dará un paso más en otra dirección. La dialéctica cede su puesto de honor a la retórica. La Paideia sofística es la primera paideia de los profesionales del lenguaje —de Protágoras se dice que inició el primer periódico—. Estos profesionales del lenguaje tenían su campo de aplicación en la política, en el foro, en la abogacía.

Las Nubes de Aristófanes es un documento divertido y contradictorio que nos revela las apetencias y los recelos suscitados en torno a esta profesión controvertida y envidiada.

La Paideia sofística —la lechuza de Atenea levanta su vuelo al atardecer, que diría Hegel—, inicia la tradición que configurada en el Trivium recorrerá el canon de formación de la Edad Media y del Renacimiento Europeo y llegará a través de las escuelas jesuíticas de la Contrarreforma casi hasta hoy mimada por conservadores y alanceada por románticos y progresistas.

Así, la más vieja formación profesional es la del hombre de leyes, modelo de otras muchas aventuras de formación para el trabajo «Escucha Sócrates, dice Menón, lo que más me gusta de Gorgias es que muy lejos de pronunciar promesas de esta clase (enseñar la virtud) se burla de los que las hacen; según él, lo único que debe buscarse es la formación de oradores. (Menón. 95).



En nuestra búsqueda de elementos significativos para nuestra tesis hemos de pasar por alto, en aras de los objetivos concretos que nos proponemos, algunas de las realizaciones educativas medievales, tales como la educación monástica, o las primeras floraciones universitarias y la educación caballeresca.

3.5. La tradición monástica incorpora el trabajo manual a la vida misma del monje y como tal el trabajo está presente en el proyecto formativo de este ideal de vida. Esta tradición ha perdurado menos que la estricta regulación horaria de la jornada, que todavía subsiste en nuestros sistemas educativos, pero jugó un papel esencial en los siglos de la transición de las actividades bélicas prevalentes a la ordenación agrícola y artesanal de Europa. La dignificación de los trabajos manuales pasa por las preocupaciones ascéticas del monacato. Todavía no se busca la transformación del mundo, que ya está dado y es sólo tránsito, pero la sacralización de las tareas agrícolas y artesanas contrapesa la fobia pagana a tareas que, como viles, están encomendadas a los esclavos. No olvidemos que en la iglesia visigótica española la importancia de las iglesias y parroquias se medía por el número de esclavos.

3.6. La universidad desde los primeros momentos en que escapándose a la colina de Sta. Genoveva a la ribera izquierda del Sena, quiere escapar al control profesional de los cancelarios de Notre Dame, se ve asediada por papas, emperadores y reyes que quieren ponerla al servicio de las respectivas burocracias. La vida de los universitarios es un equilibrio inestable entre su vocación de ser los testigos críticos del pulso vivo de su tiempo (Ortega) y la tentación de subirse al carro de los profesionales del poder. Teólogos, juristas, médicos y sucesivamente otros profesionales van haciendo de las aulas trampolín para prebendas y puestos de responsabilidad bien remunerados. Con alternativas esa situación atraviesa el Renacimiento, se consolida en la época napoleónica y se agrava en nuestros días en que la Universidad, axfisiada se metamorfosea, pobre mariposa hecha gusano, en escuelas de formación profesional o en reductos gremiales de colegios profesionales.

3.7. La formación caballeresca está servida desde los siglos

XII y XIII por un currículo detalladísimo que para sí quisieran hoy muchas actividades profesionales. Las destrezas y los ideales se encarnan en un complicado juego de simbolismos de los que es muestrario el Libro de la Orden de Caballería de Raimundo Lulio.

3.8. Pero a nuestros propósitos es interesante detenernos en una institución que abarca siete siglos en la Historia del trabajo en Europa, es el mundo de las corporaciones llamadas según países y tiempos cofradías, gildes, hansas y más tarde gremios.

Toman cuerpo estas asociaciones fundamentalmente a partir del siglo XII con el reflorecimiento de las ciudades y de la vida municipal en Europa. Los comerciantes y los artesanos se agrupan en los «faubourgs» o en los muelles, donde realizan sus intercambios, sus ferias, sus mercados. Varios estamentos contribuyen al fortalecimiento de esta institución.

La iglesia percibe con claridad la importancia del fenómeno, y «de los tesoros escondidos por los comerciantes sacaron los obispos y cabildos dinero para construir sus catedrales góticas». Para los doctrinarios católicos «ningún mercader podía ser grato a Dios». «Comerciar es pecado mortal» (G. Dubuy). Pero el hombre de negocios quiere salvarse y para ello da limosna. Con esas limosnas se edifican las catedrales, la única plaza cubierta en el centro de la ciudad, donde las corporaciones nacientes celebran sus reuniones bajo las vidrieras policromadas que cada corporación rivaliza en ofrecer. Así adquieren conciencia de su fuerza. Rivalizan en elevar la catedral más hermosa o la procesión más rica y en el común sentir religioso se inserta así el deseo de prestigio, puerta del poder.

Los grupos que se dedican al comercio y al artesanado se dan cuenta de que el ejercicio de sus actividades profesionales exige que las clases dominantes tradicionales no sólo reconozcan las libertades y los privilegios económicos, sino también las franquías jurídicas y los poderes políticos que eran su consecuencia y garantía (J. Le Golf).

Los reyes también aspiran a controlar esta naciente fuerza y la pugna, con variada fortuna llega hasta la Revolución

francesa. Llegaron incluso a reservarse el derecho de otorgar sin examen un cierto número de títulos de maestro. Títulos que las corporaciones compraban al monarca —cuando podían— para evitar las intromisiones en su cerrado sistema jerárquico de promoción profesional.

La lucha y la colaboración entre corporaciones y reyes pasa por múltiples vicisitudes. La ayuda real sirve a las corporaciones para controlar los oficios (Libro de oficios de S. Luis). Hacia 1.260 existen 130 oficios organizados en París. Los municipios tercián y la autoridad real entra junto a ellos en el juego del control de calidad. Así el Fuero de Salamanca tiene a título de ejemplos detalles como éste: «Todo ferrero que clavo fecier malo, e que no sea bien cabezudo, e con buen astil, e con de buen fierro, si tal non fore peche un maravedí» y el Fuero de Plasencia se ocupa de que el zapatero «cosa el zapato que la costura non se descosa fasta que la suela sea rota».

No cabe olvidar tampoco, al entrar en la consideración de este fenómeno, en su vertiente de organización de la enseñanza para el trabajo, que el universo medieval es una realidad hecha, dada, y el ideal del hombre medieval es cumplir la misión que por nacimiento le ha sido asignada en ese universo. Las creaciones educativas sirven al principio de jerarquización. El orden recibido es el «glorioso misterio» que se manifiesta en órdenes sucesivos: subrenatural, político, productivo. La educación organiza la ceremonia de iniciación a este misterio y programa los límites de promoción dentro de cada estamento. Solo en la cima de cada pirámide puede surgir la confrontación, cuyo exponente más genuino sería en esta época el intento de unificación de las dimensiones profana y sagrada del poder. Terceros en discordia entre clérigos y caballeros, los burgueses afrentan a unos y otros con su ideal de seguridad y orden para sus negocios. Es su manera de entender la jerarquía. El sistema educativo que crean para ordenar las fuerzas del trabajo que requieren sus actividades económicas es un modelo de sistema cerrado y no solo para posibles competidores extraestamentales, sino también para garantizar la compartimentación vertical de los propios miembros. «Sólo por ignorancia de la Historia ha habido publicistas que han atribuido al antiguo gremio el



mérito de haber sido el protector del obrero; el gremio, hecho por el maestro, y de acuerdo con la policía real, mantenía, en general al obrero dentro de una estrecha dependencia». (Levasseur).

La política educativa de las corporaciones tiene objetivos muy definidos: asegurar el monopolio, defender la competencia y calidad, estructurar el aprendizaje. De hecho los gremios hasta las postrimerías del siglo XVIII y, en algunos países hasta más tarde, son el enemigo n.º 1 del maquinismo. Llegaron, varios siglos antes, a obligar a destruir máquinas de hacer botones, que hubieran dado al traste con los monopolios existentes. La preocupación por la instrucción general no existe. Los libros de los gremios de los Cahiers de los Estados Generales prueban que la mayoría de los artesanos no sabían escribir.

Por el contrario la formación para el trabajo es exigente en sumo grado. Los niveles perfectamente delimitados, se separan por barreras solo franqueables a través de una dura selectividad. El aprendiz, que entra a veces pagando, «es el primero en levantarse y el último en acostarse» y a él se le reservan los trabajos más duros; el acceso a la oficialía puede durar de dos a cinco años y las pruebas costaban cantidades que muchos no podían pagar. El acceso a la maestría, salvo en el caso de algunas corruptelas, estaba erizado de dificultades. Por ejemplo, quien casaba con la hija de un maestro podía sin más obtener la maestría. En los casos digamos normales, la «obra maestra» que debía juzgar un tribunal del mismo gremio, podía acarrear la ruina del aspirante por la carestía de los materiales empleados: telas y maderas preciosas, especias carísimas, etc. La autoridad del maestro era total. Durante siglos pudo apalear a sus aprendices, y despedirlos en cualquier momento aduciendo «pereza o falta de aptitud».

Los gremios fueron causantes en buena parte de la división del trabajo: maestros = patronos; oficiales = obreros.

Entre los siglos XII y XVIII y aún posteriormente, los trabajos productivos de tipo artesanal y comercial se rigen por esta rígida disciplina, atenuada por las manifestaciones solemnes, procesiones, fiestas patronales que descargaban las tensiones hacia las rivalidades extragremiales.

Muy difícilmente se puede atribuir a este sistema de formación para el trabajo el carácter de sistema educativo. En él subyacen gran parte de las causas de la alienación en el trabajo.

El advenimiento de la industria no mejora las cosas y salvo los inventos bien intencionados de R. Owen y otros, el problema desperdigado por la multitud de talleres y obradorios, se masifica en las naves de las fábricas. Sólo que el contacto físico de los afectados les hace tomar paulatinamente conciencia de su fuerza.

3.9. La ilustración, si no pone remedio a esta dura jerarquización, al menos levanta la voz contra ella. El orden social no es inmutable. Está en manos del hombre. Sus hombres, sin embargo no siempre sacan las consecuencias previsibles.

Y en el mismo siglo, Rousseau, queriendo que su Emilio aprenda algún oficio, sólo se mueve por una vaga sensibilidad estetizante que no le impide pensar como Voltaire y Diderot que «la educación para unas clases consiste en promover su ilustración y para otras proporcionarles ocupación, el trabajo, medio infalible para subsistir. La educación de las clases trabajadoras no exige de ellas sino docilidad y aplicación». Algunos ilustrados, como el militar Aguirre de la Bascongada, combaten la concepción dominante y acusa a la pedagogía industrial del siglo XVIII de que los hombres sean «mirados como máquinas para proporcionar gustos a los que los dominan... Y se llama justicia y leyes a unos medios inventados por la ambición para mantener sujeta e ignorante a la muchedumbre».

3.10. A finales del siglo XVIII se perfila la encrucijada en la consideración de las relaciones entre educación y trabajo. Se pasa paulatinamente de la escuela, como preparación para el trabajo, a la consideración del trabajo como formación. Claro está que a nivel teórico con algunos escarceos aislados en realizaciones muy limitadas.

Hay dos líneas muy claras: los socialistas utópicos en la vorágine de la Revolución Francesa por una parte, y la especulación paralela de Hegel. Ambas culminan en la formulación de la escasa pero contundente teoría de Marx: la unión de la educación y la producción material.

Entre los socialistas utópicos el clamor alcanza a veces acentos patéticos como en el Manifiesto de Plebeyos de Babeuf, donde denuncia la jerarquía antinatural de las profesiones: «Es un error que se aprecie la jornada del que hace un reloj veinte veces más que la jornada del que traza surcos. Con ayuda de esa falsa estimación, la ganancia del obrero relojero le ha puesto en situación de adquirir el patrimonio de veinte obreros del arado a los que ha expropiado por ese medio. Cuánto absurdo e injusticia hay en la pretensión de una mayor recompensa para aquel cuya tarea exige mayor grado de inteligencia y más aplicación y tensión de espíritu.»

Esta tesis precede en cierta medida a Proudhon, pero no parece conceder al trabajo manual, como Proudhon ha hecho, un papel generador en la elaboración de los conocimientos y no aprecia tampoco el esfuerzo intelectual que reclama ese trabajo. Como acotación observemos que el tema de la creatividad y el esfuerzo intelectual en el trabajo productivo ha sido uno de los temas en el último congreso sobre «educación politécnica», celebrado en Bucarest en 1976.

En la tesis de la disolución de la educación en el trabajo productivo abundan en diversa medida también Fourier, Proudhon y Considerant, este último aduciendo razones de productividad: «La vida media entre nosotros, dice, es de 35 años. La educación civilizada, que se prolonga hasta los dieciocho, veintidos y veinticinco años y más aún, retiene al alumno durante todo ese lapso de tiempo, apartado de cualquier empleo productivo de sus fuerzas; siendo el hombre una máquina de treinta y cinco años de duración media en Civilización se hace de modo que marche en vacío y se gaste sin producir nada, durante los dos tercios de su existencia».

En Proudhon están presentes ya muchos términos que se harán luego inevitables en el planteamiento marxista de la educación en el trabajo productivo. En él está el principio de la «politecnia del aprendizaje» que define como «la instrucción teórico y práctica del progreso industrial desde los elementos más simples hasta las construcciones más complicadas».

Proudhon denuncia el carácter alienante del «trabajo parcelario» cuyo fruto «es multiplicar las capacidades, y, por



consiguiente, hacer más necesarios los contra maestres, jefes de taller, directores e ingenieros y crear en su beneficio un derecho de soberanía feudal y de privilegio». Reclamando la politecnia del aprendizaje Proudhon prosigue la lucha contra el vampirismo. En efecto, dotar a los obreros de una capacidad profesional completa es liberarles de la tutela de los mandos, es minar la aristocracia del talento, que tiene su fuente, según Proudhon, «no en la superioridad real sino en la mutilación de los individuos» (Dommanget).

3.11. Paralelamente a esta actividad revolucionaria fluye en Centroeuropa la poderosa corriente del pensamiento hegeliano. En la esencia del sistema filosófico de Hegel palpita la preocupación por el problema de la formación humana. El concepto de «Bildung» está formulado de un modo laborioso y progresivo a través de sus obras.

Aquí nos interesan solo sus aportaciones al tema de las relaciones trabajo-educación. Hegel conoce las corrientes pedagógicas de principios del siglo XIX y de todas recibe influencias: del racionalismo de la ilustración, del humanismo clásico, del neohumanismo de Niethammer, del naturalismo roussoniano, de los apuntes nacionalistas de Fichte y de la equilibrada construcción de Humboldt y Herder.

A nuestro respecto señalaremos que Hegel aborda en «Sistema de moral» una idea de gran trascendencia pedagógica en el mundo moderno: el valor formativo del trabajo.

El trabajo es o mecánico, o vivo, o intelectual. El trabajo del hombre es siempre trabajo intelectual. El mundo se presenta como un medio que tiene que manipular si quiere subsistir. Esta «mediación» es el trabajo. El trabajo es un estímulo para el desarrollo de la inteligencia. Pero la auténtica formación pasa de esta mediación a la conciencia del yo individual y de la dialéctica del enfrentamiento a asumir la conciencia de lo universal. «Cada uno debe llegar a ser él mismo lo universal».

Esto en cuanto a la dialéctica hombre mundo pero en la «Fenomenología» y en los «Fundamentos de la Filosofía del Derecho» se traspone la problemática trabajo-formación al plano social en forma de la problemática siervo-señor dependencia-independencia.

El siervo realiza su trabajo al servicio de otro. Pero aún así, el trabajo es una acción humanizante y formadora. «El trabajo forma». Por él el hombre toma conciencia de sí, llega a «la intuición del ser independiente como intuición de sí mismo».

Por medio del trabajo el mundo del espíritu se relaciona con el mundo natural y el moral. El trabajo eleva al hombre a la conciencia y por ella a la idea de libertad. A través del trabajo el hombre se forma y «tiene tanta realidad y poder cuanto posee la formación». La «Bildung», la formación, es el proceso de liberación y desemboca a través de la forma social del Estado en la «plenitud del espíritu universal».

3.12. Con Marx y Engels toma cuerpo el concepto de «educación politécnica».

La producción material es el eje de la vida individual y social. La vida del hombre en la sociedad cobra sentido en función del trabajo productivo.

La educación politécnica es «el régimen combinado de la educación con la producción material».

Marx no reivindica para el niño el derecho a la escuela sino el derecho a que el trabajo sea formativo. La educación institucional clásica debe disolverse en la producción industrial.

Es necesario situar estos juicios en su contexto histórico: la jornada laboral —incluida la de los niños— duraba fácilmente 16 horas.

Por otra parte el neohumanismo en boga excluía el trabajo de los medios de formación, su corte clásico le oponía al utilitarismo, que era desagradado al nivel de «lo no formativo».

Marx sabe que la escolarización del niño proletario no es posible en su situación histórica y que aunque lo fuera, una formación basada en valores e instrumentos intelectuales, acentuará la división del trabajo.

Las experiencias de Marx se producen cuando «la sangre de los niños se transformaba en capital» en el período inglés de librecambismo. *La situación de la clase obrera en Inglaterra* descrita por su amigo Engels le ofrecía ejemplos terroríficos. Mas por otra parte el trabajo es necesario para la subsistencia de la familia y el pobre que aún a costa de sacrificio frecuente

alguna escuela cuando vuelva al trabajo estará prácticamente sometido a la máquina porque su instrucción no ha incidido sobre la interpretación cultural y técnica de su trabajo sino que se ha perdido en una vaga instrumentación pseudohumanista.

Para Marx, el capital está interesado en la «pauperización moral» y en la «degeneración intelectual» de la clase obrera «simples máquinas dedicadas a la producción de plusvalía».

Esto se consigue no enseñando a los niños trabajadores más que el manejo sencillo de las máquinas, «sin enseñarles un oficio». Así nunca podrán arrancarse del mismo e ínfimo puesto de trabajo.

Marx espera de la formación politécnica, proclamada en el manifiesto comunista, una ventaja de tipo económico — aumento de la producción social — y «el único método que permite producir hombres plenamente desarrollados».

El hombre nuevo sólo puede formarse tomando parte activa en el trabajo productivo. Y este hombre debe ser «multilateral» o «polivalente». Debe dominar el mayor número de elementos del proceso productivo y sobre todo debe ser capaz de dar cuenta racional del sentido de su trabajo. Así el trabajo se convierte en moral y «edificante» de la persona.

No se trata sólo de dominar técnicas sino de dominarlas a nivel intelectual. La polivalencia del trabajador «es una ley general del proceso social de producción». La polivalencia debe compensar la división del trabajo impuesta en la industria y establecida en el seno de la sociedad.

Un texto clave de este pensamiento puede ser el siguiente extraído de *La ideología Alemana* (1845). Dice Marx: A partir del momento en que comienza a dividirse el trabajo, cada cual se mueve en un determinado círculo exclusivo de actividades, que le es impuesto, y del cual no puede salirse; el hombre es cazador, pescador, pastor o crítico, y no tiene más remedio que seguirlo siendo si no quiere verse privado de los medios de vida; al paso que en la sociedad comunista donde cada individuo no tiene acotado un círculo exclusivo de actividades, sino que puede desarrollar sus aptitudes en la rama que mejor le parezca la sociedad se encarga de regular la producción general, con lo que cabalmente hace posible que yo pueda dedicarme hoy a esto



y mañana a aquello, que pueda por la mañana cazar, por la tarde pescar y por la noche apacentar el ganado y después de cenar, si me place, dedicarme a criticar sin necesidad de ser exclusivamente cazador, pescador, pastor o crítico según los casos.

Estas palabras expresan la diferencia entre el «hombre parcial» de la sociedad capitalista caracterizada por la división del trabajo y la propiedad privada y el «hombre multilateral» de la sociedad comunista caracterizada por la socialización de la producción y de la propiedad.

De la dificultad que este pensamiento pueda encontrar en su aplicación puede darnos idea las vacilaciones y tanteos que experimentan las sociedades políticas que se han organizado según los principios marxistas.

No es nuestra intención hacer un análisis de estas experiencias que pasarían por Lenin, Schulz, Makarenko, Blonskij u Oestreich.

Posiblemente ha sido Blonskij quien ha elaborado de forma más sistemática y ha tomado más en serio la definición de Marx sobre la educación politécnica y por eso vamos a dedicarle una somera atención.

La formulación de Blonskij es lúcida: «La formación politécnica nace del trabajo industrial y de su comprensión a nivel intelectual, es el resultado del trabajo industrial y de su explicación».

Su sistema de estructura desde los 3 a los 18 años. Para el niño de 3 a 7 años el juego es el medio en el que trabaja; para el de 8 a 13 es la comunidad doméstica de trabajo; para el adolescente, la industria.

Blonskij atacó a Kerschensteiner y a su «escuela del trabajo» tachándole de esteticista y artesanal. Para él, el trabajo productivo industrial ocupa el lugar central en la formación. Pero él nunca llegó a dar forma y realidad a su «escuela de producción». Sin embargo, su proyecto pormenorizado es acaso la plasmación más diáfana de las ideas marxistas. A pesar de ello sus preocupaciones psicológicas y sus concesiones a algunos modelos occidentales —como la «robinsonada»— hicieron que la crítica stalinista le tachara de «pequeño burgués» y «pseudosocialista».

#### 4. CONCLUSION

Este repaso sucinto a algunos momentos culminantes de las realizaciones educativas, posiblemente haya arrojado luz sobre las relaciones trabajo-educación. No obstante, las más de las veces, nos hemos mantenido a nivel de ideas y teorías.

El panorama de las realizaciones es mucho más confuso o al menos más plural.

Sin embargo, puede observarse claramente en las realizaciones educativas actuales, la dicotomía enunciada al principio: formación para el trabajo o trabajo como formación.

En cualquiera de las dos perspectivas la educación institucional carece de respuestas válidas para la presente situación de masificación o democratización (como se quiera).

La crisis de la institución escolar tiene su raíz en que habiendo servido habitualmente a los grupos dominantes, ahora que la humanidad aspira, al menos a nivel de propagandas electorales, a que el poder lo ejerzamos todo el pueblo, se encuentra de manos a boca con una clientela excesiva. Nada menos que todo el género humano.

Todos los hombres aspiran a la formación y aspiran a una formación que dure toda la vida, permanente, recurrente, iterativa o como quiera llamarse.

De repente cobra realidad, ante los agolpamientos a la puerta de los establecimientos educativos, el hecho de que ahora que todos quieren entrar en ellos, ya no sirven para su misión tradicional, precisamente porque todos quieren entrar.

Los diques de los «númerus clausus» no servirán de nada. Hay que buscar nuevos cauces a las aguas.

Estos cauces pasan por los campos naturales de la dinámica social. El principio educativo del desarrollo de la propia personalidad según el propio deseo —o con palabra solemne según la vocación— pasa por el tamiz de las necesidades sociales o se reduce a un personalismo petulante si no odioso.

La formación, la conformación del hombre, con vistas a una misión o un servicio, puede ser también camino de perfección.

Entre estas dos concepciones se debate el mundo de hoy. Tradicionalmente las divergencias se han dirimido a golpes. Esperemos que a partir de ahora se diriman a golpes de sentido común y de razón.